

SOBRE EL INTERÉS SUPERIOR DE LOS NIÑOS Y LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES

On the best interest of the children and the evolving capacities

Manfred LIEBEL

Universidad Libre de Berlín
mliebel@ina-fn-org

Fecha de recepción: 05/02/2015

Fecha de aceptación: 22/03/2015

RESUMEN

En la Convención internacional sobre los Derechos del Niño, el concepto del *interés superior* del niño es uno de sus principios rectores. Para comprenderlo como referente y posible impulso de actuación de niñas y niños, el autor analiza este principio en conjunto con otro principio que igualmente queda establecido por la Convención: el principio de la *evolución de las facultades*. Para relacionarlo con la vida real de las niñas y los niños, el autor explica, más allá de sus aspectos legales, diferentes formas de entender este principio. Con referencia al enfoque de las “capabilidades” (*capability approach*), finalmente hace hincapié no sólo en las condiciones de la evolución y del reconocimiento de las capacidades de niñas y niños sino también en las condiciones de su realización.

Palabras claves: Derechos del niño, interés superior del niño, evolución de facultades, capability approach (enfoque de capacidades), niño actor, sujeto social de derecho.

ABSTRACT

The concept of the *best interests* of the child is one of the leading principles of the UN Convention on the Rights of the Child. In order to understand it as reference and possible impulse for the agency of children, the author analyzes this principle together with another principle codified in the Convention: the principle of the *evolving capacities*. In order to relate it with children's real life, the author discusses different forms of understanding this principle, which go beyond legal aspects. With reference to the Capability Approach, he concludes with a review of the assumptions on the development and acknowledgement of children's capacities as well as the requirements for their realization.

Key words: Rights of the child, best interests, evolving capacities, Capability Approach, children's agency, social subjects of rights.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso de los Derechos del Niño está estrechamente vinculado con la pregunta de cuáles son los intereses de niñas y niños y qué habilidades y facultades deben tener para poder ejercer su derecho a la participación y hacer uso de sus derechos ellas/os mismas/os. En la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el concepto de los intereses es fundamental, pues por primera vez se introduce la noción del *interés superior* como uno de sus principios rectores más importantes. Para comprender el interés superior del niño como referente y posible impulso de la actuación de niñas y niños, debemos analizar primero otro principio que igualmente queda establecido por la Convención: el principio de la *evolución de las facultades*. Por lo tanto, en el presente documento analizaré diferentes formas de entender este principio y de qué manera podemos llevarlo más allá de sus aspectos legales para relacionarlo con la vida real de las niñas y los niños. Para tal efecto, haré hincapié no sólo en las condiciones de la evolución y del reconocimiento de las capacidades de niñas y niños sino también en las condiciones de su realización.

2. EL PRINCIPIO LEGAL DEL “INTERÉS SUPERIOR”

La idea del interés es uno de los conceptos más importantes de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989). Uno de los cuatro principios fundamentales señala que deberá tomarse en cuenta en forma primordial el interés superior de niñas y niños en todos los asuntos que les conciernen. El artículo correspondiente (art. 3, inc. 1) reza de la siguiente manera:

“En todas la medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”.

Hasta ahora, el debate se ha referido muy poco a lo que podrían ser los diversos significados del concepto del interés y de sus contextos vistos desde la teoría social o desde otras ciencias. De hecho, se ha limitado sobre todo a consideraciones jurídicas, interpretando el principio en el contexto de los derechos que define la Convención. La interpretación más reciente viene del Comité de los Derechos del Niño de la ONU —hecho que la convierte en versión propiamente oficial— y queda establecida en la Observación General no. 14 publicada el 29 de mayo del 2013¹. Pero antes de referirme a este importante documento, sugiero tratar algunos

1. El Comité de los Derechos del Niño es una instancia de las Naciones Unidas compuesta por 18 expertos y expertas independientes. Sus miembros son elegidos cada cuatro años por la Asamblea General de las Naciones Unidas a sugerencia de los Estados Miembro. Su función es supervisar y

temas generales que van más allá de los aspectos meramente jurídicos y que son indispensables para su comprensión.

El expresidente del Comité Jean Zermatten (2007: 39) sostiene que el concepto del interés superior del niño es un legado del movimiento “proteccionista” para la salvaguarda y el “bienestar” de la niñez. En realidad, dicho movimiento ya hablaba de “derechos del niño” —p.ej. en la Declaración de los Derechos del Niño de Ginebra de 1924— pero no entendiéndolos como derechos subjetivos de niñas y niños sino única— y exclusivamente como obligaciones de instituciones estatales, padres, madres u otras personas adultas (véase Gaitán & Liebel, 2011: 29-43). Es por eso que, en muchas ocasiones, el concepto ha sido criticado como “paternalista” y un “bote vacío” que da cabida a un sinfín de interpretaciones. La actual Convención es el primer tratado de derecho internacional que define a niñas y niños como sujetos autónomos de derechos. Entonces, cabe preguntarnos si acaso la Convención ha dado un nuevo significado al concepto del interés superior —un significado que deje atrás sus raíces paternalistas.

Al respecto, hay que aclarar primeramente que lo que debe entenderse bajo el término del interés superior del niño no nace de la palabra como tal, sino que depende de quién la interprete y la transforme en decisiones y resoluciones. En este contexto, uno de los aspectos más importantes es determinar “si el interés superior del niño se entiende únicamente en el sentido del bienestar del niño o si implica que niñas y niños tengan el derecho a participar en las decisiones sobre su vida” (van Bueren, 1998: 16). Si lo que se entiende es la segunda opción y si la tomamos en serio, debemos buscar maneras para que realmente los niños puedan tener un rol significativo en la interpretación y el uso de sus derechos. No basta con identificar a los niños como *sujetos de derecho* a un nivel meramente abstracto, sino que al mismo tiempo y de manera muy concreta debemos ver a los niños y niñas también como *sujetos sociales* para los que sus derechos tienen que tener sentido y ser relevantes para ellos en su vida cotidiana (véase Liebel, 2013: 53-72). Ahora bien, el interés superior de los niños proclamado por la Convención, no automáticamente coincide con la visión que los niños mismos tienen de sus intereses y de sus derechos y no necesariamente corresponde al significado práctico que los derechos pueden adquirir para la defensa de sus intereses.

De hecho, el interés superior del niño puede comprenderse de por lo menos tres maneras:

- como el interés que el niño o la niña tenga *en su calidad de persona e independientemente de su edad*;
- como el interés que niñas y niños tengan *en su calidad de niños*, lo cual implica principalmente el interés en una vida digna en el presente;

acompañar la implementación de la Convención sobre los Derechos de Niño, emitiendo comentarios al respecto.

- como el interés que niñas y niños tengan *en su calidad de futuros adultos*, siendo que debe distinguirse entre el futuro de los niños y el futuro de las sociedades en las que viven².

Las ciencias sociales de la infancia modernas nos han hecho comprender que muchas veces “los niños sufren discriminación porque se hace demasiado énfasis en su posición de futuros adultos, subvalorando su estatus como personas o niños” (Campbell, 1992: 4). Ahora ya sabemos que al pensarlos y tratarlos sólo en su calidad de “seres en desarrollo” (ingl. *becomings*) en vez de como “seres completos” (ingl. *beings*), subestimamos y subvaloramos sus intereses y su capacidad de acción y también disminuimos su peso en la sociedad. La CDN deja bastante margen de interpretación en este tema. Así, el art. 12 garantiza los niños poder expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y que, en el momento de tomar decisiones, sus opiniones sean debidamente tomadas en cuenta. Sin embargo, el mismo artículo condiciona el ejercicio de este derecho, pues habla de “que el niño esté en condiciones de formarse un juicio propio” y de que se toma en consideración sus puntos de vista “en función de su edad y grado de madurez”. Este condicionamiento puede tener consecuencias problemáticas³. La formulación del artículo incluye restricciones que dependen de la interpretación discrecional de aquellos que tienen el poder correspondiente. Y también están en función de cómo se entiende el principio de la evolución de las facultades del niño del que hace mención del art. 5⁴ de la Convención (me referiré a este punto más adelante).

El tema del interés superior del niño no sólo surge cuando se habla del desarrollo de la vida del niño o del aspecto generacional sino también en vistas de las diferencias entre los niños mismos. Pues *el niño* tal como lo define la Convención como persona perteneciente al grupo etéreo de los menores de 18 años, no existe sino como concepto abstracto. En la realidad, las diferencias entre niños menores y mayores, entre niños y niñas, entre niños de diferente origen social, situación de vida u origen étnico son grandes⁵. Es más: este tipo de diferencias pueden resultar más importantes que las que existen entre niños y adultos. Las diferencias que

2. Los criterios pueden variar si distinguimos entre los intereses de corto, mediano y largo plazo del niño en su calidad de ser humano que se encuentra en proceso de desarrollo (véase Zermatten, 2010: 485; Freeman, 2007b: 39) o entre los intereses básicos, de desarrollo o de autonomía (Eekelaar, 1992: 234).

3. El art. 12 inc. 1 señala lo siguiente: “Los Estados Partes garantizarán al niño *que esté en condiciones de formarse un juicio propio* el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, *en función de la edad y madurez del niño*”. (cursiva de ML) Al respecto, véase también la interpretación del Comité de los Derechos del Niño en su Observación General no. 12 (UNCRC, 2009).

4. En lo que sigue, se usarán los términos “facultades” y “capacidades” en un solo sentido, lo cual corresponde también al uso lingüístico del Comité de los Derechos del Niño.

5. Sobre el significado del contexto cultural para la interpretación del principio del interés superior, véase Alston (1994).

acabamos de mencionar no existen solamente en relación a las competencias y posibilidades de acción que se les conceda o certifique a los niños sino también en cuanto a la posición en la que ellos mismos se ven en su sociedad o comunidad. Por consiguiente, si queremos identificar y comprender el interés de los niños en toda esta diversidad, debemos tomar en cuenta sus situaciones y autopercepciones.

3. EL PRINCIPIO DEL INTERÉS SUPERIOR SEGÚN LA INTERPRETACIÓN DEL COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

En su Observación General no. 14 (UNCRC, 2013), el Comité de los Derechos del Niño, efectúa una interpretación jurídica del art. 3 de la CDN que es el que introduce el concepto del interés superior del niño como uno de los cuatro principios rectores. Dicha interpretación define el término a) como derecho sustantivo, es decir como un derecho de aplicabilidad inmediata y reclamable judicialmente; b) como principio jurídico interpretativo fundamental y c) como norma de procedimiento. Según el Comité, el art. 3 ha de aplicarse de tal forma que todos los Derechos del Niño establecidos en la Convención se observen de la misma manera, lo cual implica también que se cumplan sus derechos de participación, vale decir que los niños tengan la posibilidad de participar en la determinación de lo que es su interés superior y en la implementación del mismo. De igual forma, el Comité recalca que a la hora de tomar decisiones, se ponderará los intereses de los niños con otros intereses, pero se los considerará siempre de manera “primordial”.

Según la interpretación del Comité de los Derechos del Niño, el principio del interés superior es aplicable no sólo a los niños como individuos sino también la niñez en general y como grupo. Así, el Comité subraya de manera expresa que el interés superior debe concebirse tanto como un derecho individual como un derecho colectivo (§ 23), es decir que el principio se refiere también a intereses colectivos y grupales. Menciona como ejemplo a los niños indígenas, cuyo interés superior se relaciona con los derechos culturales colectivos de las minorías indígenas.

El Comité califica de “complejo”, “flexible” y “adaptable” la idea del interés superior, manifestando que su contenido debe determinarse caso por caso, tomando en consideración la situación de vida específica y el contexto de vida de cada niño o niña o de cada grupo de niños en el momento de tomar decisiones. En todo ello, las determinaciones se tomarán respetando todos los derechos estipulados en la Convención y en los Protocolos Facultativos (§ 32). Y esto —siempre según el Comité— es aplicable también para el derecho a la libre expresión de opiniones como lo menciona el art. 12 y a que éstas sean debidamente tomadas en cuenta en todos los asuntos que afecten al niño (§ 43). La flexibilidad del concepto se refiere a la posibilidad de tener en cuenta la situación de cada niño y de incorporar a las consideraciones los conocimientos científico-sociales nuevos sobre el desarrollo infantil que vengán adquiriéndose. Sin embargo, el Comité también recuerda que en el pasado, el concepto en su globalidad “ha sido utilizado abusivamente por gobiernos y otras autoridades estatales para justificar políticas racistas, por

ejemplo; por los padres para defender sus propios intereses en las disputas por la custodia; y por profesionales a los que no se podía pedir que se tomaran la molestia y desdénaban la evaluación del interés superior del niño por irrelevante o carente de importancia por los padres para defender sus propios intereses en las disputas por la custodia; y por profesionales a los que no se podía pedir que se tomaran la molestia y desdénaban la evaluación del interés superior del niño por irrelevante o carente de importancia” (§ 34).

En lo que a la determinación del interés superior del niño se refiere, el Comité exige que se tome en cuenta las circunstancias específicas en cada caso —ya sea en casos de niñas o niños individuales, de la niñez en general o de grupos de niños— precisando que estas circunstancias incluyen las características individuales de los niños o del grupo de niños como p.ej. edad, género, grado de madurez, experiencia, pertenencia a grupos minoritarios, discapacidad física, emocional o mental. De igual manera, ha de considerarse el contexto social y cultural en el que viva el niño, p.ej. la presencia o ausencia de padres, el hecho de que el niño o la niña viva o no con ellos, la calidad de las relaciones y los vínculos que tenga con su familia o las personas que están a su cargo, la seguridad en su contexto de vida o las posibilidades u oportunidades para tener una vida mejor (§ 48). A las personas responsables de tomar decisiones sobre niñas y niños, el Comité recomienda elaborar una lista de elementos que correspondan al interés superior del niño pero que esta lista no sea considerada ni exhaustiva ni jerárquica (§ 50). De hecho, el establecimiento de este tipo de listas debe guiarse en el cometido de garantizar que los niños puedan gozar de manera plena y efectiva de *todos* los derechos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (§ 51).

Asimismo, el Comité recalca que es necesario tener presente que los niños no son un grupo homogéneo. En cuanto a su identidad, significa que en el momento de determinar su interés superior debe considerarse su diversidad al respecto. La identidad implica aspectos como género, orientación sexual, origen nacional, religión y cosmovisión, identidad cultural, personalidad. El Comité manifiesta que si bien existen necesidades universales que son comunes a todos los niños, la expresión de estas necesidades depende de toda una serie de aspectos personales, físicos, sociales y culturales, inclusive del desarrollo de sus facultades (§ 55).

En el § 71 de su Observación General no. 14, el Comité sostiene que para corresponder al interés superior del niño, debe comprenderse los conceptos de la protección y del cuidado en un sentido amplio. Pues su objetivo no debe limitarse a salvaguardar a niños y niñas de riesgos y peligros sino que debe aspirar a su “bienestar” en un sentido positivo amplio que abarque sus necesidades básicas materiales, físicas, educativas y emocionales, así como su necesidad de afecto y seguridad. En situaciones en las que la “protección” conlleve la limitación o restricción de determinados derechos, las decisiones a tomarse deberán valorarse en relación a posibles medidas de “empoderamiento” que lleven al ejercicio pleno de los derechos sin restricción. En este tipo de circunstancias, los elementos que deben considerarse son el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social, pero también el grado de madurez del niño (§ 83).

La exigencia de dar “consideración primordial” al interés superior del niño, el Comité la define en el sentido de que el interés superior del niño debe estar al mismo nivel que otras consideraciones, lo cual surge de la situación especial del niño caracterizada por la “dependencia, madurez, condición jurídica y, a menudo, carencia de voz”. Las posibilidades de “defender con fuerza sus propios intereses” de los niños son menores a las de los adultos. Por lo tanto —así el Comité— todas aquellas personas encargadas de tomar decisiones sobre niñas y niños deben tener especial conciencia de los intereses de la niñez. Si no se ponen de relieve de manera explícita los intereses de la niñez, corren el peligro de ser pasados por alto (§ 37).

El Comité de los Derechos del Niño está consciente de que en ocasiones, los intereses del niño entran en conflicto con los intereses y los derechos de otros, por ejemplo de otros niños, de los padres de familia o del público en general. Los posibles conflictos deben resolverse de caso en caso, teniendo el cuidado de sopesar concienzudamente los intereses de las partes involucradas para así encontrar un compromiso adecuado y oportuno (§ 39).

Es importante tener presente que la Observación General que aquí analizamos es una interpretación jurídica. Como todas las observaciones que emite el Comité para los Derechos del Niño, no es vinculante en el sentido del derecho internacional, pero sí ofrece pautas y orientaciones, y en el momento de tomar una decisión política o emitir una resolución judicial, las instancias pertinentes suelen consultar estas observaciones. Ahora bien, es irremediable que en su calidad de pronunciamiento jurídico a ser tomado en cuenta a nivel global, las Observaciones Generales permanezcan vagas y abstractas y requieran de más interpretación y mayor concretización⁶. En todo caso, el Comité se esfuerza en ofrecer pautas para las interpretaciones o indicar ejemplos para la situación específica de niñas y niños a nivel local. Otro aspecto que no debemos subestimar es el hecho de que el Comité declara como sujetos de derechos explícitamente a *grupos* de niños —lo que la Convención no hace con la misma claridad. De manera general, el Comité deduce los intereses del niño de los derechos establecidos en la Convención y los identifica con ellos. Pero al relacionarlos con los contextos sociales y culturales, lo que hace es objetivizarlos en alguna medida, hecho que significa un gran desafío para el análisis de los intereses del niño y su consideración en la realidad social.

6. En un peritaje de *Children's Rights Knowledge Centre* de Bélgica (Vlieghe *et al.*, 2014), los autores intentaron determinar con más precisión y detalle el principio del interés superior estipulado por la Convención específicamente en vistas a sus posibilidades de implementación en la práctica de los Derechos del Niño. En este cometido, también hacen referencia a limitaciones y contradicciones que han surgido en el tren de la implementación.

4. AMBIVALENCIAS Y RIESGOS DEL PRINCIPIO DE LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES

La Convención relaciona el principio de la evolución de las facultades con la obligación de los padres y madres o tutores de enfocar el cuidado y la atención que brindan a los niños en los Derechos del Niño. El artículo 5 de la CDN señala lo siguiente (*cursivas* de ML):

“Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, *en consonancia con la evolución de sus facultades*, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención”.

El principio de la evolución de las facultades puede comprenderse de dos maneras opuestas: Por un lado, puede interpretárselo como la restricción de los derechos a ser ejercidos por los niños o como pretexto para impedir que niñas y niños hagan uso de sus derechos. Pero por otro lado, puede comprendérselo como estímulo para reconocer las capacidades especiales de los niños y fomentar las mismas. En este contexto, el Comité claramente aboga por la segunda posición, pues en su Observación General no. 7 (UNCRC 2005, § 17) sobre la implementación de los Derechos del Niño en la temprana infancia, sostiene de manera explícita:

“Las capacidades en desarrollo deberían considerarse positivas y habilitadoras y no una excusa para prácticas autoritarias que restrinjan la autonomía del niño y su expresión y que tradicionalmente se han justificado alegando la relativa inmadurez del niño y su necesidad de socialización.”

Si tomamos esto en serio, debería haber reconocimiento del proceso de desarrollo del niño sin que sus capacidades se desvaloricen en comparación con las de los adultos. Sin embargo, mientras las definiciones estén hechas por los adultos, es probable que se siga aplicando el principio en un sentido jerárquico y restrictivo.

Cuando hablamos de la “evolución de las facultades”, es importante considerar a qué tipo de facultades o capacidades nos referimos y por qué motivos y para qué fin estas capacidades están en desarrollo o deberían desarrollarse. Hasta ahora, el tema se ha tratado principalmente como una cuestión de capacidades subjetivas, sin tomar en cuenta las condiciones de vida objetivas que son relevantes para poder desarrollar y también usar estas capacidades. De igual manera, prácticamente no existe debate sobre los criterios necesarios para determinar qué es lo que vamos considerar como una capacidad (o su contrario) y quién lo decide.

Para la investigadora de la infancia Gerison Lansdown (2005: 15, véase también Alderson, 2008: 82), las capacidades no son simplemente características fijas de niñas y niños, sino que su desarrollo es el resultado de diferentes circunstancias de vida o de las actividades propias de los niños (en diversos contextos sociales y culturales).

Consecuentemente y siempre según Gerison Lansdown, podemos entender de varias formas el principio de la evolución de las facultades. Podríamos interpretarlo comprendiendo que todavía los niños no tienen las capacidades necesarias para ejercer sus derechos o, más al contrario, alegando que niñas y niños desarrollan sus capacidades precisamente cuando se les permite asumir responsabilidad y cuando se les concede tomar decisiones propias para su vida⁷. En este contexto, Lansdown (*op. cit.*: 31) distingue entre tres marcos conceptuales diferentes, con una compleja relación entre unos y otros:

- una *noción evolutiva*, que reconoce en qué medida la realización de los derechos promueve el desarrollo, la competencia y la gradual autonomía personal del niño;
- una *noción participativa* o emancipadora, que destaca el derecho del niño a que se respeten sus capacidades y transfiriendo la responsabilidad del ejercicio de derechos de los adultos al niño, en función de su nivel de competencia;
- una *noción protectora*, que admite que el niño, dado que sus facultades se siguen desarrollando durante toda la infancia, tiene el derecho a recibir protección contra la exposición a actividades que puedan serle perjudiciales.

Es evidente que hay conflictos entre estas tres visiones, y dependiendo de la situación de vida y de la edad de los niños, el significado de estos conceptos puede variar. Estas consideraciones son importantes para determinar cómo entender y cómo practicar el principio de la evolución de las facultades. Y a pesar de ello, hasta hoy, quienes deciden qué vamos a reconocer como capacidad o facultad son exclusivamente personas adultas, en especial aquellas que determinan cómo se manejan los Derechos del Niño. Los aspectos más importantes que quedan sin resolver son los siguientes:

- ¿Qué será considerada una capacidad o facultad en el caso especial de los niños?
- ¿Cómo pueden niñas y niños obtener poder de definición en este tema?
- ¿Qué condiciones deben estar dadas para que al ejercer sus derechos, los niños puedan hacer uso de sus capacidades y para que realmente se les dé el poder de tomar decisiones propias en todos los asuntos que les afecten?

7. Refiriéndose a la relación entre padres e hijos (entre otros), el filósofo Martin Hartmann (2011:17) muestra cuán importante es para el desarrollo de capacidades y facultades la confianza que se deposite en los niños, señalando que, al hacerlo es imposible excluir todos los riesgos: “Quién confía no desea que la confianza no se confirme, pero se arriesga a que esto pase, y si realmente la autonomía del otro le importa, no tiene otra que correr este riesgo. Pues lo que hace posible y realidad la autonomía es precisamente la confianza, y si de confianza hablamos, en este caso, de autonomía se trata”.

Tratemos de encontrar respuestas a estas interrogantes y superar los riesgos y ambivalencias inherentes al principio de la evolución de las facultades. Para ello, podríamos fundamentarnos en el *enfoque de las capacidades* (ingl. *capability approach*). Como el término ya lo indica, se trata de *capabilidades*, pero el concepto no se refiere solamente a capacidades en el sentido de competencias *subjetivas*, sino también a sus condiciones y posibilidades *objetivas* de realización. El *capability approach* fue introducido por el economista Amartya Sen y luego desarrollado también por la filósofa Martha Nussbaum y otros. En traducciones publicadas de obras de Sen y también de Nussbaum, encontramos generalmente el término “capacidades”. Sin embargo, este término no refleja de manera adecuada lo señalado arriba sobre las *capabilities* o debe indicarse explícitamente, de modo que prefiero usar la expresión “enfoque de las capacidades”. Este término poco corriente en la lengua castellana fue introducido en el curso de los Congresos Latinoamericanos sobre Desarrollo Humano realizados desde el año 2006, primero en la ciudad de México y por último en el año 2012 en Buenos Aires. El concepto de las *capabilidades* está relacionado con las capacidades de los sujetos humanos, junto a sus potencialidades y, a veces, a sus capacidades colectivas.

5. DE LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES HACIA LA EVOLUCIÓN DE LAS CAPABILIDADES

Amartya Sen (1992; 1995; 2000; 2010) define las *capabilidades* como una respuesta a la pregunta de cómo una persona viene a estar en condiciones de “hacer o ser algo”. De hecho, para Sen, las capacidades —a las que también llama “libertades sustanciales”— son oportunidades de hacer una elección y de actuar de acuerdo a ella, siendo que las capacidades consisten en una serie de alternativas de acción que una persona tiene en determinada situación de vida (“*capability set*”). Amartya Sen (1992: 40) sostiene que las capacidades son “un kit de alternativas de acción en las que se manifiesta la libertad de llevar un determinado tipo de vida u otro [...], de elegir diversas formas de vida”, mencionando como ejemplo cosas tan diversas como poder alimentarse, estar sano, manejar bicicleta, correr, leer o actuar en público sin tener vergüenza.

Al respecto, Martha Nussbaum (2002; 2007; 2011) ha desarrollado una versión propia del enfoque de capacidades, alegando que las capacidades “no son solamente capacidades que una persona tiene en su interior, sino también libertades y oportunidades que nacen a través de la combinación de capacidades personales y el contexto político, social y económico” (Nussbaum, 2011: 20). Es por eso que, ampliando el concepto de las “libertades sustanciales” de Amartya Sen y distinguiéndolas de lo que son las “capabilidades internas” (ingl. *internal capabilities*), Nussbaum las denomina “capabilidades combinadas” (ingl. *combined capabilities*)⁸.

8. Nos parece más adecuado traducir el término “*internal capabilities*” con el término “capacidades (internas)” en lugar de capacidades.

Para explicar la importancia de distinguir entre las dos dimensiones de capacidades, Nussbaum (*op. cit.*: 21) hace referencia a lo que ella llama una “sociedad decente” (ingl. *decent society*), es decir una sociedad que reconoce y respeta la dignidad humana. Nussbaum vincula la distinción entre las dos dimensiones con dos funciones diferentes que puede tener una sociedad: que sea eficiente en la producción de “capacidades internas”, pero al mismo tiempo podrían quedar restringidas las oportunidades para que las personas vivan su propia vida, de acuerdo con éstas.

Entonces, podemos entender las “capacidades internas” como características innatas o como características adquiridas que permiten a una persona influir en circunstancias externas y cambiar las realidades existentes —o en otras palabras— abrir nuevas posibilidades y ampliar el alcance de sus propias acciones. Ahora bien, cambiar las realidades puede entenderse de dos formas: cambiar la realidad externa (objetiva), es decir el desarrollo de la sociedad, o cambiar internamente como persona (desarrollo personal), incl. la capacidad de comprender qué es lo que sucede y por qué sucede. Ni bien comienzan a hablar, a los niños les encanta preguntar “¿por qué?”. Es un ejemplo para la ampliación del horizonte de reflexión y de acción de los niños, pero también tiene consecuencias para el cambio de la realidad externa.

Clemens Sedmak (2011) señala que las capacidades internas se estructuran tanto desde “adentro” como desde “afuera”. Cuando habla de desde “adentro”, Sedmak se refiere a los recursos propios subjetivos, a actitudes, motivaciones, objetivos y convicciones. En cambio “afuera” se refiere a oportunidades que establecen qué es posible, incl. también los valores sociales y culturales que predominan en una determinada sociedad y que influyen en lo que se reconoce como capacidad/capacidad o, al contrario, como in— o discapacidad. Al respecto, Sedmak (*op. cit.*: 36-38) distingue en las “capacidades internas” los siguientes aspectos:

- Las capacidades están *relacionadas con el sujeto* de dos maneras: las capacidades contribuyen a marcar la identidad individual, y las capacidades nacen del sujeto.
- Las capacidades están *arraigadas*: las capacidades nunca vienen solas, sino siempre en un conjunto de capacidades; las capacidades y sus contrarios están interrelacionados e inseparables unos de otros.
- Las capacidades tienen diferentes *valores* sociales y culturales; dependiendo de la situación, algunas son deseables y cotizadas, otras en cambio no lo son; algunas significan una ventaja, otras son consideradas una desventaja y, por lo tanto, no son reconocidas como capacidad (p.ej. la creatividad cuando la persona se desempeña en un trabajo repetitivo). La pregunta es: En una sociedad dada, ¿pueden ciertas capacidades ser comprendidas como “capacidad mínima” en el sentido de una característica irrenunciable para la vida en esta sociedad (p.ej. saber leer y escribir)? Y aquí, podríamos seguir distinguiendo de la siguiente manera:
 - capacidades socialmente neutras, es decir que no traen ni ventajas ni desventajas (p.ej. la capacidad de responder en un juego de preguntas);

- capacidades altamente apreciadas (p.e. la capacidad de resolver complejas operaciones matemáticas o de tocar virtuosamente un instrumento); pero también
- capacidades “paradójicas” consideradas como muy poderosas y —justo por eso— también como sumamente peligrosas, pudiendo provocar fuertes reacciones de rechazo y hasta de persecución (p.ej. cacerías de brujas)⁹.

La diversidad de las interpretaciones que acabamos de ver nos demuestra que lo que es considerado una capacidad o una incapacidad siempre depende de factores culturales. En este contexto, me parecería importante que al hablar de calificar o valorar capacidades se tome en cuenta también las constelaciones de poder vigentes.

- Las capacidades son *dinámicas* en el sentido de que no simplemente están ahí, sino que cambian constantemente.
- Las capacidades son *potencialmente competitivas*, es decir que la adquisición de una determinada capacidad puede llevar a la pérdida de otra¹⁰.

En el debate entre los dos principales representantes del enfoque de capacidades, Amartya Sen insiste en la condicionalidad cultural de las posibilidades de elección y, por consiguiente, critica el intento de Martha Nussbaum de definir un kit de “capabilidades centrales” (ingl. *central capabilities*; véase la última versión de la lista en Nussbaum, 2011: 33-34). En efecto, para Sen es fundamental que haya oportunidades para el debate público y que existan ciertas libertades como p.ej. poder ampliar la libertad dada a través de la educación y medios de comunicación sin censura. Basa su argumentación en el principio de la igualdad según el cual toda persona tiene el mismo valor y los mismos Derechos Humanos, independientemente de género, color de piel, etc.. Con todo, surge la pregunta de si la concepción de Sen se basa en un cierto “individualismo ético” (Robeyns, 2006): “El centro de atención y el punto de partida para mayores reflexiones son el individuo y no grupos como familias u otras instituciones sociales” (Graf, 2011: 25). Por este motivo, así recalca Graf, es evidentemente necesario especificar qué capacidades o capabilidades son relevantes en un determinado contexto y también “qué es vivir bien en un determinado contexto sociocultural” (*op. cit.*: 27)¹¹. Entonces, observamos que existe una diferencia significativa entre lo

9. Véase el estudio sobre la “cacería de brujas” de niños: Hanson & Ruggiero (2013).

10. Lo que aquí presentamos, es un resumen de las reflexiones de Clemens Sedmak. Sin embargo, cabe señalar que sus exposiciones no definen si las capacidades deben ser entendidas solamente como capacidades individuales o también como colectivas. Tampoco consideran el estatus de la infancia. De hecho, el estatus inferior de niñas y niños es uno de los motivos por los que siempre, las capacidades de los niños son medidas con criterios de adultos y que, por lo tanto, de entrada son subvaloradas y desvalorizadas. Es más: algunas capacidades de niñas y niños incluso pueden llegar a ser invertidas en incapacidades, p.ej. cuando por la poca valoración que se da a sus capacidades miméticas o su poder de imaginación son tildadas de irracionales o disfuncionales.

11. Graf no se refiere explícitamente al concepto del Vivir Bien o Buen Vivir que está virulente en América del Sur, particularmente en Bolivia y Ecuador. Este concepto abarca cosmovisiones

que comúnmente se entiende por capacidades y el concepto de las capacidades como las define el enfoque de capacidades. Las capacidades son vistas como características de un sujeto (a un nivel subjetivo). En cambio, las habilidades abarcan también las condiciones para y las razones por el desarrollo y el uso de las capacidades. Siguiendo esta lógica, hasta las capacidades innatas pueden llegar a ser habilidades —cuando sirven para lograr determinados objetivos deseados y reconocidos. Quiere decir que las capacidades son percibidas y reconocibles como habilidades sólo en un determinado contexto. La idea fundamental del enfoque de habilidades es que las capacidades (a nivel subjetivo) siempre dependerán de ciertas condiciones de vida que están más allá del alcance del sujeto y que, por lo tanto, son independientes de él¹².

El enfoque de habilidades puede contribuir a una mejor comprensión y una reconceptualización del principio de la evolución de las facultades, tomando en cuenta no solamente las características y capacidades de los sujetos sino también la disponibilidad de oportunidades¹³. El enfoque de habilidades puede ayudar a superar las paradojas y los riesgos del principio de la evolución de facultades, pues invita a contextualizar el discurso de las capacidades. Sin embargo, dentro del marco de este enfoque aún no queda claro de qué manera hay que comprender los Derechos Humanos en general y los de niñas y niños en particular y como relacionarlos con el tema de las habilidades.

Así, las contadas veces que se ocupan de ellos, los principales defensores del enfoque de habilidades ven a los niños y sus derechos de una manera fundamentalmente diferente a los de los adultos, siendo que no conciben a niñas y niños como posibles actores (o sujetos de *agency*). Es cierto que Martha Nussbaum (2000) manifiesta que es pensable y deseable permitir a los niños ciertas experiencias de acción y de decisiones propias, pero señala también que eso sólo es oportuno en vistas de adquirir habilidades como adultos maduros. El razonamiento de Amartya Sen es parecido. Acota que el fomento de libertades y oportunidades de elección para niños es, en primer lugar, tarea de los adultos. Así, en una de sus reflexiones sobre el significado de los Derechos Humanos, Sen ve (2007: 243)

“un problema particular en el caso de los niños, porque raras veces toman decisiones propias. Si entendemos que los derechos son libertades que el titular

indígenas e ideas sobre la formación de la sociedad para una vida en armonía con uno mismo, con la comunidad que nos rodea y con la naturaleza, que se diferencian fundamentalmente de los modelos occidentales de desarrollo y crecimiento (véase Acosta & Martínez, 2009).

12. La argumentación es similar en los conceptos de *agency* llamados relacionales. En la investigación de la infancia desde las ciencias sociales, todavía predomina el concepto de *agency* según el cual se trataría de una especie de característica natural que existe independientemente de las estructuras sociales. Esta concepción es criticada por las visiones relacionales de *agency* que comprenden la *agency* como capacidad y posibilidad de acción dentro de determinados contextos sociales (véase Oswell, 2013).

13. Esto se refleja también en el concepto de la inclusión, p.ej. en relación a instituciones educativas inclusivas.

de los derechos debe tener, su utilidad debe depender de cómo se ejercen estas libertades; pero ¿los niños son capaces de tomar decisiones propias? Aplicar los Derechos Humanos a los niños, debe incluir que ellos mismos toman decisiones bien meditadas para el ejercicio de esas libertades. Pero en este caso, nos encontraríamos con una evidente contradicción: ¿Realmente los niños son capaces de tomar estas decisiones propias? Pero, ¿es ésta la pregunta correcta?”

Sen expresa sus dudas en forma de preguntas. Pero ni él ni Martha Nussbaum pueden imaginarse a niñas y niños como sujetos sociales que toman sus propias decisiones y que, por lo tanto, pueden ser considerados ciudadanos de verdad. En realidad, ambos defienden el punto de vista de que los niños no adquieren las capacidades necesarias para ser ciudadanos y ciudadanas sino en el proceso de convertirse en personas adultas¹⁴. Para ambos es pensable y deseable que, en determinadas situaciones, los niños participen en la toma de decisiones o que incluso las tomen ellos mismos, pero sólo lo ven en el sentido de que esto los prepara para su estatus como ciudadanos. En una publicación reciente, Nussbaum y su co-autora Rosalind Dixon (Dixon & Nussbaum, 2012: 560) recomiendan conceder “por lo menos ciertos derechos de decisión” incluso a niños menores, argumentando que “el derecho de tomar ciertas decisiones trae consigo importantes oportunidades para practicar la reflexión y, en el marco de límites protegidos, de aprender a asumir responsabilidades.” Es de esta manera que —siempre según Nussbaum y Dixon— desarrollan su “*futura* capacidad de actuar responsablemente” (*cursiva* de ML). Al igual que Sen, también Nussbaum piensa que todo ello se garantiza sobre todo con la escolaridad obligatoria. Más aún, Nussbaum subraya de manera explícita que a fin de posibilitarles una vida mejor en el futuro, es necesario restringir la autodeterminación de niñas y niños. Sin embargo, este tipo de limitaciones y restricciones contradicen el supuesto general de la misma Martha Nussbaum, de que las “capabilidades centrales” establecidas por ella tienen que estar garantizadas para *todas* las personas como condición irrenunciable para una vida digna.

En esta ocasión, no me referiré en detalle a los diversos intentos de superar las restricciones del enfoque de capacidades en relación a la niñez y sus derechos alegando sus propios fundamentos¹⁵, sino que me limitaré a ofrecer una serie de reflexiones de resumen que son significativas para el futuro desarrollo del principio de la evolución de las facultades.

14. Sobre los diferentes conceptos de ciudadanía de niños y niñas, véase Gaitán & Liebel (2011): 95-109.

15. Al respecto, véase las colecciones (en inglés) de Biggeri, Ballet & Comim (2011); Leßmann, Otto & Ziegler (2011); Graf, Kapferer & Leßmann (2013); Stoecklin & Bonvin (2014); y en castellano de Liebel (2013): 209-230.

6. CONCLUSIONES

A mi parecer, para que los conceptos fundamentales del enfoque de capacidades puedan servir para el futuro desarrollo del principio de la evolución de las facultades, hace falta lo siguiente:

Primero: Debemos tener presente que el término *niño* tal como es utilizado en la Convención de la ONU, abarca a un grupo de edades muy amplio (de 0 a 18 años), lo cual implica también que estamos hablando de una extensa gama de formas de expresión y potenciales de acción así como de alcances de acción y posibilidades de tomar decisiones sobre la propia vida también muy diferentes. Estas diferencias no son simplemente el resultado natural de la edad cronológica o de las correspondientes características mentales y físicas, sino que tienen mucho que ver también con las experiencias de vida de cada niño. De igual manera, lo que “llaman madurez y la capacidad de llevar una vida independiente no es algo que simplemente está dado o no está dado. Es un proceso, algo que evoluciona y crece con el tiempo” (Graf, Germes-Castro & Babic, 2011: 270). Y todo ello, por su parte, depende de las oportunidades que se les brinde a los niños para poder desarrollar las capacidades relevantes para su autocomprensión y sus acciones.

Segundo: No hay que comprender el desarrollo de capacidades y capacidades como un proceso que siempre y necesariamente lleve de un nivel inferior a otros superiores, como lo sugiere el concepto de la *madurez*. Lo que entendamos bajo un determinado nivel de capacidades siempre es cuestión de definiciones y depende de aquellos que sostienen el correspondiente poder de definición. Consecuentemente, hay que analizar este proceso bajo el aspecto de cómo surgen las decisiones y de quién determina qué capacidades y capacidades son relevantes para los niños. Como expuesto anteriormente, lo que se reconozca como capacidad o sea valorado como un cierto nivel de capacidad siempre está vinculado a lo que en una sociedad dada sea definido como funcional¹⁶. Generalmente, las capacidades de niñas y niños son consideradas menores a las de los adultos. De hecho, los criterios para este tipo de juicios seguirán siendo el secreto de los que tienen el poder de definición, generalmente personas adultas. Suponen un especial tipo de racionalidad que es considerado normal en una sociedad en la que es costumbre que los adultos lleven la batuta. En otras palabras: se trata de una racionalidad adultocentrista que menosprecia como “irracional”, “inmaduro” o carente de valor toda forma infantil de pensar y razonar. Que existen ciertas diferencias entre las capacidades de adultos y las de niñas y niños, nadie lo discute. Pero esa es precisamente la razón por la que es importante reconocer las capacidades de los niños como *diferentemente iguales* a las de los adultos y respetarlas como de igual valor e importancia en la sociedad (véase Moosa-Mitha, 2005; Liebel, 2009). Es

16. Esta perspectiva es muy común sobre todo en la teoría estructural-funcional de los sistemas sociales de Talcott Parsons (1951) que aún hoy en día tiene una fuerte influencia. Se aplica en la interpretación de procesos de socialización desde la primera infancia hasta la edad adulta.

más: las capacidades especiales de niñas y niños, al articularse en forma colectiva, incluso pueden convertirse en “fuerza impulsora de valores” (*“drivers of value”*; Deneulin 2009) en el sentido de una estimulación de cambios y transformaciones sociales (véase Liebel & Martínez, 2009; Gaitán & Liebel, 2011: 79-92). Cuando menos, niñas y niños pueden convertirse en protagonistas de nuevas relaciones sociales y nuevas formas de comunicación.

Tercero: Las capacidades de niñas y niños no son simplemente el resultado *pasivo* de intervenciones de adultos, sino que vienen siendo generadas también por los niños mismos (véase p.ej. Woodhead, 2009; Smith, Cowie & Blades, 2011). Hoy en día, este hecho está ampliamente reconocido por la psicología evolutiva. Pues en efecto, desde temprana edad “los niños eligen sus objetivos de desarrollo. Al mismo tiempo, eligen, diseñan o influyen su entorno” (Sadlowski, 2011: 228). Así que, si reconocemos que en su calidad de sujetos sociales, niñas y niños son capaces de influir en las condiciones sociales que son relevantes para el *desarrollo*, el *reconocimiento* y finalmente para el *uso* de sus capacidades (tanto bajo el aspecto del “ser completo” como del “ser en desarrollo”), entonces, en un sentido ampliado del enfoque de capacidades, debemos reconocerlos también como co-productores de sus capacidades. Evidentemente, a raíz de su escasa experiencia y de sus condiciones de vida estructurales, esto no es posible para todos los niños en la misma medida o sin restricciones, pero de todas maneras pueden y son capaces de contribuir a modificar estas restricciones.

Cuarto: Al igual que hay que tomar en cuenta el estatus de la infancia como grupo social marginado y desordenado, es necesario considerar también las desigualdades entre diferentes grupos de niñas y niños —p.ej. entre niños que viven en pobreza y niños que crecen en condiciones de abundancia o entre niñas y niños que trabajan y otros que no trabajan—. Este tipo de desigualdades no están dadas por naturaleza sino que se deben a razones estructurales, de modo que sus consecuencias para el alcance del margen de acción de los niños y el acceso a sus derechos pueden ser grandes (véase Freeman, 2007a). Es necesario tener en mente que en las diferentes regiones del mundo, los conceptos de infancia varían considerablemente. Estos conceptos implican determinadas visiones de lo que es bueno para los niños y en qué medida y de qué manera se acepta o espera su participación (véase Liebel & Saadi 2012). Asimismo, el intuitivo sentido de justicia que observamos especialmente en niñas y niños que viven en situación de desventaja (véase Liebel, 2013: 231-243) puede ser entendido como “fuerza impulsora de valores” en el sentido mencionado líneas arriba y, por lo tanto, debe ser reconocido como tal. De hecho, este sentido de justicia puede constituir buena parte del kit de capacidades de los niños.

Y finalmente: Debemos estar conscientes del tipo de relaciones sociales y cambios que pretendemos lograr con las capacidades. Desde mi punto de vista, no basta con enfocarnos en la *libertad*, en tanto que ésta se concibe sobre todo como la posibilidad individual de poder elegir o como igualdad de oportunidades. Considero que es necesario adquirir un nuevo concepto de libertad que trascienda la elección individual y abarque también la participación en decisiones en todos los

ámbitos de la vida humana, ya sea en forma individual o colectiva. Este concepto de libertad implica la visión de una “sociedad justa” en la que las personas —niños, niñas y adultos/as— gocen de un máximo de justicia social, reconocimiento social e igualdad en el acceso a derechos. Consecuentemente, debemos dejar de comprender los Derechos del Niño en un sentido negativo de tener que proteger a los niños de cualquier daño o de tener que cuidarlos (generalmente por medio de instituciones que se hacen cargo de ellos) y pasar a percibirlos en un sentido positivo, facilitarles vivir en condiciones sociales dignas, adquirir la posibilidad de ejercer sus derechos según su propia voluntad. De esta manera les permitiríamos desarrollar no sólo sus capacidades sino también sus capabilities, lo que, por su parte, sería una condición irrenunciable para que niños y niñas puedan defender solos sus intereses.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Alberto & Esperanza Martínez (comp.) (2009), *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana.
- Alderson, Priscilla (2008), *Young Children's Rights*. Londres & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Alston, Philip (1994), “The Best Interests Principle: Towards a Reconciliation of Culture and Human Rights”. En Ph. Alston (ed.): *The Best Interests of the Child. Reconciling Culture and Human Rights*, 1-25. Oxford: Clarendon Press.
- Biggeri, Mario; Jérôme Ballet & Flavio Comim (eds.) (2011), *Children and the Capability Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bueren, Geraldine van (1998), *The International Law on the Rights of the Child*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Campbell, Tom D. (1992), “The Rights of the Minor: as Person, as Child, as Juvenile, as Future Adult”, *International Journal of Law and the Family*, 6: 1-23
- Deneulin, Séverine (2009), “Advancing Human Development: Values, Groups, Power and Conflict”, *WeD Working Paper* 09/49. Bath: University of Bath.
- Dixon, Rosalind & Martha C. Nussbaum (2012), “Children's Rights and the Capabilities Approach: The Question of Special Priority”, *Chicago Public Law and Legal Theory Working Paper* N.º 384: 548-594. Chicago: The Law School, University of Chicago.
- Eekelaar, John (1994), “The Interests of the Child and the Child's Wishes: The Role of Dynamic Self-Determinism”, *International Journal of Law and the Family*, 8: 42-61.
- Freeman, Michael (2007a), “Why It Remains Important to Take Children's Rights Seriously”, *International Journal of Children's Rights*, 15: 5-23.
- Freeman, Michael (2007b), *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child – Article 3: the best interests of the child*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Gaitán, Lourdes & Manfred Liebel (2011), *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas & Ed. Síntesis.
- Graf, Günter (2011), “Der Fähigkeitsansatz im Kontext von Informationsbasen sozioethischer Theorien”. En Sedmak *et al.*: 11-28.
- Graf, Günter, Oscar Germes-Castro, and Bernhard Babic (2011), “Approaching Capabilities with Children in Care – An International Project to Identify Values of Child and Young People in Care”. En Leßmann *et al.*: 267-276.

- Hanson, Karl & Roberta Ruggiero (2013), *Child Witchcraft Allegations and Human Rights*. Bruselas: European Commission, Policy Department DG External Policies.
- Hartmann, Martin (2011), *Die Praxis des Vertrauens*. Berlin: Suhrkamp.
- Lansdown, Gerison (2005), *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Leßmann, Ortrud, Hans-Uwe Otto & Holger Ziegler (eds.) (2011), *Closing the Capabilities Gap: Renegotiating social justice for the young*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Liebel, Manfred (2009), "Ciudadanía desde abajo: Derechos de la niñez y movimientos sociales". En C. Villagrasa & I. Ravetllat Ballesté (coord.) *Por los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*, 485-500. Barcelona: Editorial Bosch.
- Liebel, Manfred (2013), *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, Manfred & Marta Martínez Muñoz (coord.) (2009), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagonista*. Lima: Ifejant; <http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/infanciayderechoshumanos.pdf>.
- Liebel, Manfred & Iven Saadi (2012), "La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural", *Desacatos – Revista de Antropología Social* (México), n.º 39: 123-140; <http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/ini.html>.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2005), "A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights", *Citizenship Studies*, 9(4): 369-388.
- Nussbaum, Martha C. (2002), *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, Martha C. (2007), *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha C. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, Mass. & Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Oswell, David (2013), *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, Talcott (1951), *The Social System*. Nueva York: The Free Press.
- Robeyns, Ingrid (2006), "The Capability Approach in Practice", *Journal of Political Philosophy*, 14(3): 351-376.
- Sadlowski, Iris (2011), "A Capability Approach Fit for Children". En Leßmann *et al.*: 215-232.
- Sedmak, Clemens (2011), "Fähigkeiten und Fundamentalfähigkeiten". En Sedmak *et al.*: 29-52.
- Sedmak, Clemens, Bernhard Babic, Reinhold Bauer & Christian Posch (eds.) (2011), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sen, Amartya (1992), *Inequality Reexamined*. Nueva York: Russell Sage Foundation & Oxford: Clarendon Press.
- Sen Amartya (1995), *Nueva Economía del Bienestar: Escritos seleccionados*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, Amartya (2007), "Children and Human Rights", *Indian Journal of Human Development*, 2(1): 1-18.
- Sen, Amartya (2010), *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

- Smith, Peter K., Helen Cowie & Mark Blades (2011), *Understanding Children's Development*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stoecklin, Daniel & Jean-Michel Bonvin (Hrsg.) (2014), *Children's Rights and the Capability Approach*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- UNCRC (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas.
- UNCRC (2005), Comité de los Derechos del Niño, Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia (CRC/C/GC/7). En UNICEF (2006): 71-84.
- UNCRC (2009), Comité de los Derechos del Niño, Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado (CRC/C/GC/12).
- UNCRC (2013), Comité de los Derechos del Niño, Observación General N.º 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1) (CRC/C/GC/14); http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/14.pdf.
- UNICEF (2006), *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Florencia: UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti; <http://www.unicef.org/ceecis/crcgen-commes.pdf>.
- Vlieghe, Kathi; Hanne Op de Beeck; Katrien Herbots; Sara Lembrechts & Nele Willems (2014), *Children's best interests between theory and practice*, 46-61. Ghent: Children's Rights Knowledge Centre (KeKi).
- Woodhead, Martin (2009), "Child Development and the Development of Childhood". En Jens Qvortrup, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Zermatten, Jean (2007), "The Convention on the Rights of the Child from the Perspective of the Child's Best Interest and Children's Views". En Carol Bellamy & Jean Zermatten (eds.) *Realizing the Rights of the Child*, 36-52. Zurich: rüffer & rub.
- Zermatten, Jean (2010), "The Best Interests of the Child Principle: Literal Analysis and Function", *The International Journal of Children's Rights*, 18(4): 483-499.

